

「他者」と対話し読みの創造を図る文学の授業づくり

ー 『ごんぎつね』を題材として ー

学習開発分野(15220907) 黒柳 俊 平

文学の授業の面白さとは、テキストの言葉に触れて仲間と読み味わうことで、読みを創造することである。そのためには、「私はどう読んだのか」という読みの形成過程について、じっくりと思考することが欠かせない。本研究では、読書行為と対話に関する先行研究に基づく授業を実践し、分析・考察を行った。対象とかかわる装置と、多声的に読みの可能性を探り合う聴き手がいることが、読みの創造に重要であることが明らかになった。

[キーワード] 文脈化, 問い直し, 多声的, 聴き手

1 はじめに

国内では、次期学習指導要領に向けた審議の中で、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した、アクティブ・ラーニングの視点での授業改善が求められている(中央教育審議会, 2016)。多くの教師によって授業改善が行われているものの、中には教師が主体となり、教師が求める答えに子どもを向かわせることもある。子どもが主体となって知識を活用し深めていき、「主体的・対話的で深い学び」が実現できる授業に転換していかなければならない。筆者が参観する授業や公開研究会などでも、教師主導の一斉授業から子どもが協働的に学ぶ授業へ移行している事例をよく目にする。しかし、その中で行われているグループ活動は、単に子どもを話し合わせるだけで、深い学びにつながらない場合がある。

教育実践プレゼンテーションⅠにおける実践から、子どもは対話することによって一つの事柄を多様な言葉で表現すること(意味づけ)を図ることがわかってきた(黒柳, 2016)。教師だけでは紡ぐことのできない子どもの微細な反応や声を、子ども同士が聞く・聴く・訊くことによって察知し、聴き合うことができる。

しかし、教職専門実習Ⅱにおける小学校国語科(安房直子『きつねの窓』)の授業実践では課題が残った。第一に、文章に向き合い考えを深めることができなかった。想像やイメージで考えられる問いであったため、テキストに目を向けることのない子どもが多かった。第二に、話し合うことが目的となり、子どもがじっくりと考える時間を疎かにしていた。子どもは話すことに夢中になるだ

けで、テキストを深く読み込むことが楽しい・面白いと感じる段階までは至らなかった。学習者である子ども自身が読みを創造するという、国語科の授業としての面白さを感じることもできる試みをする必要がある。筆者は、単に交流することが楽しい、と感じるのではなく、テキストの言葉に触れ物語の世界を仲間と読み味わうことが面白い、と感じる子どもを育てたい。

以上の課題から、本研究では小学校国語科文学的文章を題材として、「他者」と対話し、読みの創造を図る授業づくりの視点を明らかにする。先行研究に基づく授業実践を行う。実践よりエピソード記録を作成し、分析・考察をしていく。なお、事例で取り上げる名称は全て仮名とする。

2 先行研究の検討

(1) 対象とかかわること

① 読者論への着目

筆者は、国語科で文学的文章を学習する本質とは、「どのようにして、その読みに行きついたか」という読みの形成過程であると考え、読者論に着目した。W. イーザー(1982)によれば、読者論とは、読書行為の基本を作品構造と受容者(読み手)の相互作用とし、テキストに内包された意味の可能性(解釈)を探ることで自己認識の変容を目指すものである。

田近(2013)は、イーザーの読者論への回帰を述べており、「一人ひとりの〈読み〉の成立を大事にしながら、テキストのことばや構造に即した〈読み〉を成立させる読みの在り方」である読書行為論を主張している。本研究は田近の読書行為論に則り

授業づくりを行っていく。田近は、読む行為について、『未見の他者』と出会い、自己の文脈化の流れを問い直し、内なる本文を掘り起こすことが、終わりのなき〈読み〉の探求なのである」と述べている。「未見の他者」とは、未だ読みの主体者に見えていない他者の読みのことである。「文脈化」とはテキストの文と文の筋道を追ひ、登場人物の言動と出来事を関係づけ、意味づけていくことで自己の中に意味世界(「本文」)を作っていくことである。

読者論的な読みを行う授業では、「どう読むことが正しいのか」という読みの結果より、「どう私は読んだか」という読みに至る過程が重視される利点がある。学習者である子ども自身が、自らの読みを創造する。「文脈化」の流れや「本文」を問い直すことは、文章から離れる想像の読みでは行うことができない。読者論に着目することで教科の本質を捉えた授業が可能となる。

②対象としての他者と読みの創造との関連

田近(2013)は「他者」を、「内なる認識の外にあるもの・こと」と述べている。すなわち、「他者」とは人に加えて、子どもが初めて出会うテキストや他者の読みも意味している。さらに、「他者」について、松本(2006)は「凝り固まった自我に揺さぶりをかけるもの」と述べ、高木(2001)は「パターンや規則性を共有しない」と述べている。したがって、「他者」は、異質性をもち、自分が想定していなかったという驚きや、簡単には納得できないという思いの中に生まれるものである。

高木(2001)は、「主体的に読む行為は、世界と自分との間に形作られる状況を一定の距離設定をして対象化する意識に支えられている」と述べている。高木によれば「一定の距離設定をして対象化する」とことは、他者の選択肢を想定し、それぞれの選択を「可能的選択肢」とした上で、自らの選択肢を選ぶ、というものである。

すなわち、読みの「文脈化」の中に絶えず別の読みの可能性を探究していくことである。多様な読みを模索しつつ、自分の読みをつき詰めていく。田近の述べる『未見の他者』と出会い、自己の文脈化の流れを問い直し、内なる本文を掘り起こすことは高木の述べる「一定の距離設定をして対象化する意識」に基づいている。

松本(2006)は、文学の授業において、読みの深まりが見られないグループ交流の事例を挙げ、そ

の問題点を指摘している。松本は、テキストの文脈をリソースとしたやり取りが行われない場合、互いの読みに踏み込んだり自己の読みを見直したりという展開にはならない、と述べている。

文学の授業では、文章に立ち返ることが肝要であり、文章を根拠とする話し合いが読みを深める。

(2)人とかかわること

①「多声的」な空間を目指す

高木(2001)は、バフチンの対話理論を援用して、「本来発話とは、複数の価値観を内に取り込んで構成されるという意味で、『多声的』であり、したがって複数の価値の対立による葛藤を内に孕んだもの」と述べている。すなわち、対話によって交わされる言葉は、様々な背景をもっている。個々がもつ価値を表面化し、複数の価値を話し手・聴き手のものにするのが「多声的」な対話と言える。また、高木は「多声的」に背反するものとして、「単声的」いわば「ある一面的な価値観によって生み出される言葉」を挙げている。すなわち「単声的」とは一つの価値への収束や、一人の価値への依存や同一化に基づいた言葉を意味している。

一柳(2014)は多声的な空間のよさを次のように述べている。

わかる子にとっても、自分と異なる他者の「声」を聴くことで、自他の差異に気づくだけでなく、教材や自分自身と再度向き合い、理解し直したり新たな理解を形成したりすることができる。他の子と類似した考えでも「自分の言葉」で語ることで、子どもの発言は「多声的」になり、それを聴き合うことでさらに「声」は折り重なり、学びが深まっていく。

文学の授業では、多様な読みが保障される「多声的」な空間を構築していかなければならない。「多声的」であれば、個人がもつ様々な価値や互いの読みの差異に気づくことができる。その気づきが文章に再び戻り、自分の読みを再構成するきっかけになる。

②聴き合う関係の構築を目指す

一方で、対話は聴くことから始まり、聴き手の存在が対話による意味づけを促進する(黒柳, 2016)。石井(2004)は「本当に学びが生まれている時は、子どもたちの言葉は適切な多さとなり、聴くことに集中するようになる」と述べている。すなわち、話すことよりも、誰かの言葉を聴いて思考することに意識が向いた空間に学びが生まれる。

こうした聴き合う関係の中で、対話は整理され、人は新たな視点や見方で思考したり、自分の言葉を問い直したりすることができる。聴くことに集中した空間は、互いの読みをすり合わせる文学の授業においてもまた、構築していかなければならない。誰かの考えや読みに触発されて、疑問や納得をもった子どもの思考の積み重ねが、読みの可能性を生む。

3 授業実践の概要

山形市立A小学校 4 年生(男子 13 名女子 12 名計 25 名)を対象に新美南吉『ごんぎつね』(国語四年下 光村図書)の授業実践を行った。単元の目標を「文章を読み味わい、ごんの気持ちを考えること」とした。自然体で交流し学習に参加することをねらいとして、グループ活動を構成した。一グループは 4~5 人とした。

筆者は授業実践にあたり、先行研究から次の三つの事柄を重要視して、単元を通して実践した。

一つめは、「文脈化」の流れを問い直すことである。授業毎に、読み手である子どもはすでに「文脈化」された「内なる本文」をもっていると予想される。読みの根拠となりうる文章や文と文の関係性を再発見することを目指した。テキストと向き合う装置として、音読・黙読のどちらかを授業の冒頭に必ず行うようにした。

二つめは、読みの根拠を明確にするとともに新たな読みの可能性を探ることである。読みに根拠をもとうと思考することで、読みは文章に即したものになる。さらに、根拠に応じて読みは変容することが予測される。読みの根拠を明確にもうとすることは、新たな読みの可能性を探る働きがあると考えた。子どもには「どこからそう考えたのか」と話し手に問い直すことを求めた(以下「根拠の問い直し」と表記する)。

三つめは、「多声的」な空間をつくり「本文」を見直すことである。一人の読みでも複数の子どもの言葉で語ることによって、微妙な解釈のズレが生じると考えられる。その解釈のズレが「多声的」な空間を生む。また、高木の述べる、「対象と一定の距離設定をして対象化する」こと、いわば、他者の読みの選択肢を想定しながら自分の読みを探究していくことは、読み手一人では困難である。自己の読みを他者の言葉で語られることで、自分があまり重視していなかった言葉に触れ直したり、

未だ考えていなかった読みに出会ったりする働きがある。子どもには、自分(聴き手)の解釈や理解で相手(話し手)の言ったことを「～ということ?」と問い直すことを求めた(以下「解釈の問い直し」と表記する)。

4 授業におけるエピソードと分析

(1) テキストと深くかかわること

本時では、冒頭にこれまでの学習を振り返りと、今まで見落としていた箇所の再確認をねらいとして、全文の黙読を指示した。以下の場面は、黙読の時間のある子どもの様子である。

表 1：第 2 場面から第 3 場面にかけて

<p>そのばん、ごんはあなの中で考えました。「兵十のおっかあは、どこについていて、うなぎが食べたいと言ったにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってきてしまった。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。そのまま、おっかあは死んじゃったにちがいない。ああ、うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちよっ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>兵十が、赤いいどのところで麦をといでしました。兵十は、今までおっかあ二人きりで、まずしいくらしをしていたもので、おっかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」こちらの物置の後ろから見ていたごんは、そう思いました。</p>

エピソード①文章に引っぱりを感じる子ども

<p>ひろき君は落ち着きがなく席から離れてしまうことがある。そんな彼が、教科書をじっと読んでいた。</p> <p>黙読を指示して 5 分が経ったころ、ひろき君はまだ一回目の黙読の途中、<u>第 2 場面でごんが兵十のおっかあの葬式を見終えて、自分のいたずらを後悔している場面をじっくり読んでいた(*1)。</u>黙読を終えた子どもも始めて教室全体がざわつき始めるようになって、彼はテキストに集中していた。彼は第 2 場面の終わりから第 3 場面の冒頭に何度も目を遣って、繰り返し読んでいた<u>だった(*2)。</u>しばらく経ってもひろき君は同じページをじっと黙読していた。視線がページの端から端を行ったり来たりしていた。</p> <p>私は時間の都合で全体に前を向くように指示し、「ごんは気づいてもらったあとに何をしてほしかったの?」と発問した(*3)。他の児童から「気づいてほしい! お礼を言ってほしい」という意見(*4)や「恩返しをされたい」という意見(*5)が出された。「恩返し」と私が繰り返すと、ひろき君がかぶせるように意見を出した。「<u>恩返しじゃないよ! (ごんは) うなぎを奪ったから。うなぎを奪ったのと、兵十のおっかあを殺したって思い込んでいるから</u>」と言って、少し間をあけてから、「<u>恩返しは違うと思う</u>」と小さくも確かな声で言った(*6)。</p> <p>周囲の子どもたちから「ん?」という疑問の声が挙がった。ひろき君の近くの席の子どもからは「確かに、恩返しは違うかも」というつぶやきが聞こえた。</p>

ひろき君は、前時まで教科書を持参せず、筆者が用意した教科書のコピーを使用して学習に取り組んでいた。さらに、グループ活動においては、

「それでいいと思う」,「多分,君の言う通りだよ」と言い,誰かの考えに便乗して自分の考えを述べようとしなかったり,仲間のノートを写すような仕草を見せたりしていた。ノートに感想を書く時も,板書された読みをそのまま写すことが多かった。これらの事実より,それまでのひろき君はテキスト(対象)と出会っておらず,他者と同化して学びを終えていた,と言える。

本時において,ひろき君は教科書を眺めるのではなく,テキストを読み込んでいた(*1)。テキストの第2場面の最後の一文(表1)「ちょ、あんないたずらをしなけりゃよかった」という箇所を重点的に読み直していたこと(*2)ことや,同じページの中で目線が何度も往復していたことから,ひろき君がテキストに引っかかりを感じていたことが読み取れる。ここで,ひろき君は,田近(2013)が述べる,「本文」の形成をしていたと思われる。前時まで誰かの考えに依存して学習を終えていた彼には,「私はどう読むのか」という「本文」の形成がなされていなかった。この時,彼は初めてテキストと対話していた。黙読は,自分の読み疑問を引き起こす箇所を見つけ,何度も読み返すことが重要な要素である。

全体の場面で,他の子どもから出た「お礼を言ってほしい」という発言(*4)や「恩返しをしてほしい」という発言(*5)は,ごんの行動から,報恩謝徳の昔話のようだと思合点したものだと考えられる。特定の文に即さないイメージによる読みである。ただし,(*4)(*5)の発言が生まれたことは,筆者の発問(*3)にも問題がある。暗に「ごんは気づいてもらいたい」とする読みを押し付けていた。

「何をしてほしいか」に関する記載はテキストには無い。筆者の発問自体が子どもをテキストから離れさせ,想像の読みをさせる一因となっていた。

しかし,ひろき君の発言(*6)は文章に即したものである。「うなぎを奪ったから」はテキスト(表1)の「わしがいたずらをして,うなぎを取ってきってしまった」と一致している。「兵十のおつかあを殺したって思い込んでいるから」はテキスト(表1)の「そのまま,おつかあは死んじやったにちがいない。(中略)うなぎが食べたいと思いながら死んだんだろう」と関連が見られる。具体性があり,ごんの複雑な心情が伝わる発言であった。その言葉はたどたどしく,決してまとまっていなかった。その読みでさえも,本人は絶対に正しいものと認

識していないことが伺える。ひろき君が最後まで語ることができた理由は,自らの読みが文章に即す根拠をもっていたからである。ひろき君の発言(*6)を契機として,周囲から疑問や共感のつぶやきが生まれていた。ひろき君の発言(*6)は他者がかわることのできる一つの読みとして,周囲の子どもにも認められていた,と言える。ひろき君の言葉を再び文章に戻して読みを問い直していたら,子ども全体で読みが深まっただろう。

黙読を機にひろき君は「本文」を形成し,自分の読みを語るまでに至っていた。音読・黙読は国語科の授業における基本的な活動であるが故に,軽視されやすい。しかし,テキスト(対象)と向き合い,自身の読みをもつ上で欠かせない要素であることに改めて気づかされる。

(2) 文章に返す聴き手がいること

「根拠の問い直し」や「解釈の問い直し」には聴き手の存在が不可欠である。聴き手が話し手を文章に引き戻し,聴き手もまた読みを深める。一つのグループの話し合いの様子と,授業を参観していたA先生とある子どものやり取りの様子を比較した。

以下の場面は,課題「ごんがいわしや栗を兵十に持って行った理由」を考えている5人の子どもたちの様子である。

エピソード②話すことに意識が向く子ども



まなかさんが「ごんが兵十の家に行ったのは,ごんは気づいてほしいと思ったから」と話している。その最中,こうき君はボーっとして話を聞いていないように見えた。まなかさんは気にせずそのまま話して「わざと気づいてもらえるように会いに行った?」と言う(*7)。ようこさんはまなかさんの方を見ながら「ごんが気づいてもらいたって気持ちさ,100%のうち,30か60%だと思うんだよね」と語る(*8)。まなかさんが言葉を付け足すように「気づいてもらいたんだけど,気づいてほしくないって気持ちもあるってこと?」と言った(*9)。しゅん君の視線がまなかさんへと向いた(*10)。まなかさんはようこさんを見ながら「だから,知らないうちに置きに行ったってこと?」と言った。ようこさんは自分の話が通じたと思ったのか,すぐさま教科書に何か書き込んだ。しゅん君だけが再び教科書を読んでいる。

しゅん君が意を決したように4人に訊いた。「ごんは,気づいてほしくなかったんじゃないの?」(*11)。まなかさんが「じゃあ,しゅん君の番ね」と指名した。しゅん君は視線をグループのメンバーに送った(*12)。しかし,誰もしゅん君を見ようとしない。まなかさんは急かすように「しゅん君,言っているよ。ほら言って」と発言を促し

た(*13)。しゅん君は「はい」と小さく手を挙げてから「ごんはただ『つまんない』って言うだけで」と、教科書に目を落としながら言うと、まなかさんに視線を向けて「別に、そんなに気づいてほしいとは思ってないんじゃないかな」と語った。続けて、他の3人に視線を送り「だって、逆に(ごんは)出たら死ぬから」と付け足した。しゅん君は手元を見ながら「だから、僕はみんなと違うなって思う」と弱々しく言った(*14)。まなかさんだけが、ふんふんと無言で小さくうなずきながら聞いていた。

しゅん君が話そうとする際に、視線をグループのメンバーに送っている(*12)。まなかさんに発言を急かされる前には少しの間が空いていた。しゅん君は聴き手を求めていることが伺える。自分の話を聴いてくれる他者を待っていた。自分が読みを述べても誰も耳を傾けてくれないという安心できない状況が、しゅん君の弱々しい言葉に表れている(*14)。

まなかさんが、授業の冒頭で、全体の中で交流された「ごんは兵十に気づかれないと思っている」という読みを再び、グループに提示する(*7)。こうき君はまじめに聞いていないのだが、まなかさんは気にせずそのまま話し続けていた。ようこさんは自分が考えを述べた後、聴き手になることなく自分の作業に夢中になっている。しゅん君が考えを伝えようとした際も、まなかさんは聴き手に対する注意はせずに、しゅん君(話し手)に対し、「ほら、言って」と発言を促す(*13)のである。これらの事実より、しゅん君が聴き手を求めている一方で、グループ全体としては自分の考えを発表する(話す)ことに意識が向いていた、と言える。グループには聴き手が存在せず、話し手と、自分が意見を言うことを待つ話し手がいるだけである。

聴き手の存在が不十分な交流では、三つの弊害が生じていた。

第一に、連鎖的に起こった読みがそれぞれ独立した読みとして扱われて交わることがなかった。しゅん君の「僕はみんなと違う」と言う言葉(*14)からも、グループで交流される読みが、個人に帰属して互いに受けとめたり消化されたりすることがなかった。しかし、実際の読みは決して独立した読みではない。まなかさんが提示した「ごんは気づかれないと思っている」(*7)が、ようこさんとまなかさんの「気付いてほしい気持ちと、気づかれない気持ちが混在している」(*8)(*9)に引き継がれ、しゅん君の「気づかれない」(*11)という読みを引き出している。各々の読みはそれぞれに触発されてできた読みの流れなのである。しゅん君がまなかさんを見た(*10)のも、この流れを察知

したものと考えられる。

第二に、子どもたちに「根拠の問い直し」をする様子が見られなかった。単元が進むにつれて子どもたちは、記憶で話したり、教科書を曖昧に指さし「だいたい、この辺!」と言ったりして、読みを伝えるようになっていた。しゅん君はテキストを読みながら発言しているが、聴き手が何も見ていないことから、根拠を問うことが機能していなかったと言える。しゅん君の言葉(*14)もまた文章に即しているかもしれないが、聴き手が訊かないことにより、読みが広がる可能性は閉じられていた。

第三に、「解釈の問い直し」がグループで共有されなかった。まなかさんは自然にようこさんの考えに対して「解釈の問い直し」をしている(*9)。素直な疑問から生じた問い直しは、ようこさんに「私の考えが認められた」実感をもたらしている。ようこさんが何か教科書に書き込んでいたことから、彼女の満足感が伺える。さらに、まなかさんの「解釈の問い直し」(*9)は、しゅん君がかかわる余地を生んだ。しゅん君の考え(*11)は授業の冒頭で交流された「ごんは兵十に気づかれない」という読みとは全く異質なものであった。まなかさんとようこさんのやり取りで「ごんは兵十に気づかれない」という読みの可能性が示された。しかし、ようこさんはしゅん君が考えを述べる際、耳を傾けている様子が見られなかった。まなかさんの「解釈の問い直し」(*9)がようこさんと二人だけのものとして完結しなければ、よりグループ全体の読みが広がっただろう。

以下のエピソード③は、エピソード②に続く場面である。しゅん君の様子を見ていた参観者のA先生がしゅん君に声をかけた。

しゅん君が何度も目を遣っているテキストの箇所は第6場面の冒頭(表2)「兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました」である。エピソード中のしゅん君の受け答えは全てこの箇所を読みながら行われていた。

表2:第5場面から第6場面にかけて

「そうだとも。だから、毎日、神様にお礼を言う方がいいよ。」
「うん。」
ごんは、「へえ、こいつはつまらないな。」と思いました。「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃあ、

おれは引き合わないなあ。」

6

そのあくる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。

エピソード③聴き手と共に読みを深める子ども



A先生がしゅん君に横についた。A先生はしゅん君に、「今のどこに書いてある？」と第6場面の冒頭をペン先で指しながら小さな声でつぶやいていた(*15)。しゅん君は「ごんは前から置きに行っているんだ」と教科書を読まずに答えた。しゅん君はもう一度「前にも置きに行っているから」と言って、教科書の第6場面の冒頭を開くと(*16)「ごんは『こっそり』入ろうとしているし、様子をうかがって、『兵十が物置にいるから、うちの裏口について』。あ、でもみんなが言っている『気づいてほしい』っていうのは、ちょっとわかる。ちょっと気づいてほしい。」と言った。A先生が「ちょっとは気づいてほしいけど、こっそり入ったんだ」と繰り返した(*18)。A先生は、『おれは引き合わないなあ』という一文を指さし、「ここは？」と訊いた(*18)。しゅん君はその文章をじっくり読みつつ首を傾げ「いや、でも(*19)、確かに入ったんだし、気づかされたかったのかな。いや、でもな(*20)、見つかるよりは見つからない方がいい。ごんは見つかるかと殺されちゃうんだよ」と言った。A先生は「ふーん、なるほどなあ」とうなずいてから「ちょっとごんの気持ち、考えてみようか」と、しゅん君に投げかけた。しゅん君は「ごんは栗を見せようとしたんじゃない？」と言った(*21)。先生が「見せる？」と聞き返した(*22)。しゅん君は言葉を補うように「もし栗を持っていないときに兵十に見つかったら、ごんは殺されちゃうかもしれないでしょ」とつぶやいた。A先生が「かもしれない？」と繰り返した(*23)。しゅん君は「ごんは自分の姿だけを兵十に見せたら、ただ入り込んだと思われるから」と何度も教科書の『それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました』という一文を読みながら答えた。先生は「ああ」とうなずくと、しゅん君の言葉が再び出てくるまでじっと待っていた(*24)。

エピソード②と比較すると人数の違いや子どもと教師のやり取りという違いがあるものの、聴き手の重要性について多くの示唆が得られる。

A先生は、しゅん君の声を傾聴している。しゅん君自身が言葉を紡ぎだしていくことを待ち、決して急かさない(*24)。A先生はしゅん君の発言を繰り返したり(*17)、しゅん君が疑問に思った、「かもしれない？」という語尾を強調して繰り返したりしている(*21)。A先生からごんの気持ちを考えるように言われたしゅん君は、「栗を見せようとしたんじゃない？」と、すぐにごんの気持ちについて考えようとしていた(*21)。しゅん君が自分の言葉が聴き手に繰り返される状況に安心感を抱いていたことが考えられる。

A先生はしゅん君が発言する度に、「どこに書いてあるのか」、即座に「根拠の問い直し」をしていた(*15)。A先生はしゅん君が思い込みや想像で語らないように、文章に立ち戻るような投げかけをしている(*18)。このことから、A先生はしゅん君の読みに絶えず揺さぶりを与えていたと考えられる。A先生の働きかけにより、しゅん君は迷いながら言葉を絞り出すようになっていた。彼の「いや、違うな。でもな」という、つぶやき(*19)(*20)こそ、複数の読みと出会い、困惑しながらも自己の読みの掘り起こし(「文脈化」の問い直しによる「本文」の見直し)をしようとする姿と言える。

しゅん君は、エピソード①のひろき君と同様、ある一文に着目して読みの形成を試みている。しゅん君は「ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました」という文(表2)に由来する読みを二つしている。一つは、「こっそり」に強く反応して「ごんは見つからない方がいい」とする読みである。エピソード②のしゅん君の発言「ごんは、気づいてほしくなかったんじゃないの？」(*11)と同様であることから、しゅん君がそれまで持っていた読みであると考えられる。もう一つは、「中へ入りました」に反応した「ちょっと気づいてほしい」という読み(*17)である。その後、しゅん君は自身の戸惑い「いや、でもな」(*19)(*20)に加えて、ごんが「おれは引き合わないなあ」ともどかしく思う文章を提示されることで、「栗を兵十に見せようとしたのかもしれない」(*21)と読みを広げていった。

エピソード②とエピソード③を比較すると、新たな読みの創造に不可欠なことが二点見えてきた。一つは、聴き手の存在である。まず、自分の言葉を聞いてもらえる安心感がなければ、「文脈化」の流れを問い直すという、読み手にとって挑戦的な行為は生まれない。それも、外観的な聞く(うなずき)ことだけではない。聴き手が話し手の話に対して、理解したことや納得できないことを問い直しながら聴くことは、互いに読みを交流することにつながる。もう一つは、読みを交流の場に顕在化させることである。エピソード②では、互いの読みが個人に帰属するものとして扱われていたことによって、それぞれの読みに対して「根拠の問い直し」をしたり「解釈の問い直し」をしたりして、「文脈化」の流れを掘り起こす試みがなされていなかった。これに対して、エピソード③では、聴き手が読み手

の読みに揺さぶりを与えることで、思考し続けることを促していた。しゅん君はA先生によって個人の内に「ごんは気づかれない」、「ちょっと気づいてほしい」、「栗を兵十に見せようとした」という、三つの読みを見出していた。つまり、別の読みの可能性を探究していた、と言える。

(3)「多声的」な空間になる可能性があったこと

本時では、課題「どうしてごんはつぐないを始めるのだろう」を考えた。以下は、短絡化された言葉によって、あり得たかもしれない読みの可能性が閉じられた事例である。

エピソード④言葉をまとめられた子ども

そうへい君は黒板を見ながら「ごんは罪の意識があった、うなぎの代わりにいわしを贈ったんだけど、『いわし屋に兵十が殴られた』から、それじゃいけないとごんは思ったんだ。ごんは罪の意識を持っているから、なんかもっとあげないといけないって思って。」(*25)みんながじっと聞いていた。そうへい君は続けて「それで、やっぱり『栗や松茸を贈ったんだ』と思うな」と言った。のぞみさんはそうへい君に「伝わりましたかって誰かに聞いて」と促した。そうへい君はたかし君を指名した。たかし君は「うん」となかなか言葉にできない。ようやくたかし君はつぶやくように「うなぎの代わりにってことでしょ」(*26)と言った。まりやさんが「私もそのことなら言えるけど、そうへい君のとは違うんじゃない？もう一回聞きたいな。私もよくわからなかったし」(*27)とそうへい君にもう一回考えを述べるように促した。そうへい君は再び「ごんには罪の意識があると思う。兵十のおっかあは死んじゃって。いわしだけじゃ足りないんだよ」(*28)。栗や松たけも贈らないといけない」と言った。のぞみさんはたかし君に「そうへい君の考えは、どこのページからわかりましたか？」と問うた。たかし君は教科書をめくり(*29)第3場面のごんが兵十にいわしを贈る箇所を開いた。たかし君は『ごんはうなぎ取った』の後悔したんでしょ。だから、いわしを贈ったんだ」(*30)と言った。まりやさんもそれに続いて「でも、いわしじゃ兵十は喜んでくれなかったんだよ」と付け足した。そうへい君はたかし君の言葉を聞いて嬉しそうにしていた。のぞみさんもそうへい君の肩をポンポンと叩いて「よかったね。伝わったね」(*31)と言った。

そうへい君は繰り返し「罪の意識」(*25)(*28)と述べていたことから、ごんの内面、いたずらをしたことへの後悔を重点に考えている。これに対して、たかし君の発した「うなぎの代わり」(*23)はそうへい君の発言の中にもある言葉だが、そうへい君の発言の主旨とは異なっている。このことに気づいたまりやさんが、もう一度、読みをすり合わせる機会を設けようと提案した(*24)。

そうへい君が二回目に同じ内容を話した(*28)時、たかし君は教科書に戻りつつ聴いていた。教科書の第1場面のごんが兵十のうなぎを逃がす場面から、第2場面の最後のごんが自身のいたずらを後悔する場面までを読んだ上で「ごんはうなぎを取って後悔した」と述べ、次のページをめくっ

て、「だからいわしを贈ったんだ」と言っていた。この事実より、たかし君は教科書を媒体として、そうへい君の「罪の意識」を自分の中で同一化させることなく、自分が理解し組み立てた言葉として「後悔した」と言い直していた、と言える。このやり取りによって、ごんの気持ちが二つの異なる言葉で表現された。

しかし、子どもたちが「伝わった」(*31)とした「罪の意識」と「後悔した」という読みにもまた差異が含まれている。「罪の意識」と「後悔」がまた他のメンバーから問い直され、再び語ることができていれば、差異の浮上と文章への向かい直しが可能になっていただろう。

エピソード④において、子どもたちのつながりなさを引き起こしたのは、「うなぎの代わり」と言う言葉であった(*20)(*23)。これはテキストにある「ごんは、うなぎのつぐないにまず一ついいことをしたと思いました」という一文に由来していると考えられる。ただ、子どもたちのノート記述から、同様の言葉は見られなかった。また、他の授業における全体交流でも「うなぎの代わり」というまとめ方を筆者はしていなかった。子どもが「うなぎを取っていたずらしたことに反省している」、「兵十のおっかあにうなぎを食べさせることができなかった」という会話や発言をしていたことから、短絡化して「うなぎの代わり」という言葉(認識)が生まれたことが予想される。高木は「単声的」いわば「ある一面的な価値観によって生み出される言葉」を挙げている。つまり、「うなぎの代わり」とは暗黙的に一面的な価値観によって形成された言葉であり、その場しのぎの言葉としても使用されていたと言える。言葉の背景にある読みをつき合わせることなく、短絡化した「うなぎの代わり」はグループの話し合いを支配することによって、「罪の意識」という本来「多声的」に読みを広げることのできる、子どもの声が一度無視されることを導いていた。「単声的」な言葉が使用されると、新たな読みの可能性は生じづらくなる。「単声化」は、教師の言葉や授業展開だけでなく、子どもの何気ない言葉からも生まれる。

わずかな差異や変化は同一のものとして、処理されやすい。まりやさんがした(*27)ように、「わかるまで何度でも聴こう」と提案することが読みの交流を「多声的」な空間にしていけることにつながる。

5 考察

(1)「私はどう読んだのか」を考えること

授業実践は田近の読書行為論に則り、テキストの言葉や構造に即した一人ひとりの読みの形成を大事にして取り組んだ。テキストに基づいた読みの形成には、自分の読みに明確な根拠を探すことと、読みに至る文章の解釈を問い直すことが欠かせない。これらの行為を繰り返し、積み重ねていくことによって、自分の読みは形成されていく。「文脈化」の流れを問い直し、「本文」を形成したり見直したりすることは、いわば、対象と再び出会い、それまで意識していなかった言葉や文章に触れ直すということである。対象と絶えず向き合わせる活動をデザインしていくことは、子どもが「私はどう読んだか」を思考する読みの授業を実現する。

(2)問い直す他者がいること

読みは常に、完成された言葉として表現されるとは限らない。読み手が自分の読みを掘り起こそうとすると、たどたどしい語りとして表れる。自分の考えが聴き手に聞かれ、受け止められるという安心感是对話には必要不可欠である。その上で、読みの創造は聴き手に問い直されることによって始まる。読み手一人では、自分の「文脈化」の流れを問い直し「本文」を掘り起こすことは困難である。共に、読みの根拠や文章の解釈を思考する「他者」がいることによって、読みの可能性は広がっていく。さらに、問い直しは、あらゆる言葉を表面化し、わずかなズレや差異に気づくことのできる空間を生む。仲間と類似した考えや言葉、もしくは、言葉にならない納得、疑問、驚き、葛藤を内に孕むつぶやきとして表現される言葉を聴くことが重要である。問い直す聴き手を育てることは、わずかな差異を尊重し多声的に読みを創造することにつながる。

6 おわりに

実践における単元の途中に複数の子どもたちから、「どこから？と言われるとなんだかイヤな気持ちになる」という声が挙がった。これを受けて、音読・黙読を実施せず、「根拠の問い直し」や「解釈の問い直し」も指示しない授業を試みた。子どもは二つの「問い直し」をしないばかりか、教科書さえ開かず課題について話し合う様子も見受けられた。テキストから離れた想像の読みを行えば、

語られる読みは根拠の不明な曖昧な言葉となる。イメージや想像として個人の内に閉じられた読みには、他者がかかわる余地が生まれない。問い直すことが困難になり、聴こうとする気もなくなってしまう。対象とかかわることと、他者と対話することは一体のものだと考える。人・もの・こと、全ての「他者」と対話することが読みを創造するのである。筆者は教師としてその場を構築する必要がある。引き続き、読みを創造に対象と他者がどう関連するのか研究し、実践を重ねていく。

参考文献

- 中央教育審議会(2016)『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)』,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf(最終閲覧日 2017年1月27日)
- 一柳智紀(2014)『聴き合う関係と存在としての声』, 秋田喜代美編「対話が生まれる教室-居場所感と夢中を保障する授業-」, 教育開発研究所, 14-19.
- イーザー, W. 響田収(訳)(1982)『行為としての読書 - 美的作用の理論』, 岩波書店.
- 石井順治(2004)『「学び合う学び」が生まれるとき』, 世織書房.
- 黒柳俊平(2016)「子どもが対話して学ぶ授業づくり」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第7号, 216-219.
- 松本修(2006)『文学の交流とナラトロジー』, 東洋館出版社.
- 田近洵一(2013)『創造の<読み>新論—文学の<読み>の再生を求めて』, 東洋館出版社.
- 高木まさき(2001)『「他者」を発見する国語の授業』, 大修館.

参考文献

- 石井順治(2006)『ことばを味わい読みをひらく授業—子どもと教師の「学び合う学び」』明石書店.
- 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門 - 実践と質的研究のために』, 東京大学出版会.

Design of Interactive Literature Classes which Cause Creative Reading : through a Case of Reading "Gongitsune"
Shunpei KUROYANAGI